



Facultad de Educación

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO ACADÉMICO 2018/2019

LOS DILEMAS SOBRE LA EDUCACIÓN
INCLUSIVA DERIVADOS DE LA PRÁCTICA
DOCENTE EN UN CENTRO ORDINARIO DE
CANTABRIA.

THE DILEMMAS ABOUT INCLUSIVE EDUCATION
DERIVED FROM TEACHING PRACTICE IN AN
ORDINARY SCHOOL OF CANTABRIA.

Autor: Carolina Bravo Carriles

Director: Alba Ibáñez García

26 de junio de 2019

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

Índice

1. Resumen y palabras clave	1
2. Abstract and key words	2
3. Introducción.....	3
4. Justificación.....	3
5. Marco teórico.....	4
6. Marco conceptual	13
7. Propósito	20
8. Metodología.....	20
8.1. Paradigma en el que sustenta la investigación	20
8.2. Tipo de investigación y método.....	21
8.3. Diseño de la investigación	21
8.4. Participantes	22
8.5. Instrumentos de recogida de información	24
9. Análisis y discusión de resultados.....	25
10. Conclusiones.....	36
11. Referencias bibliográficas	39
Anexos	45
Anexo 1. Recogida de información del investigado.....	45
Anexo 2. Dilemas vivenciados por los docentes.	46

NOTA: A lo largo de este documento, con el fin de facilitar la lectura del texto, se hará uso del masculino genérico para referirse a las personas de ambos sexos (RAE).

1. Resumen y palabras clave

Resumen

Este trabajo trata sobre una temática nuclear en las actuaciones de los centros educativos: la atención a la diversidad del alumnado. Esto es debido a que cada vez es más frecuente la escolarización del alumnado con algún tipo de necesidad. A raíz de esto, la falta de formación docente acerca de la atención a la diversidad genera un distanciamiento del enfoque inclusivo y genera la aparición de determinadas situaciones dilemáticas en las que no se sabe cómo actuar. Tras investigar cómo evaluar las actitudes docentes, los instrumentos encontrados las analizaban de forma superficial o no eran adecuados para docentes de Educación Infantil. Por esta razón, este proyecto tiene como finalidad rescatar situaciones dilemáticas que determinados docentes de Educación Infantil han vivido a lo largo de su experiencia profesional.

El trabajo se ha estructurado en dos partes distintivas. En un primer momento, encontramos una fundamentación teórica acerca de la educación inclusiva. Mientras que en la segunda parte, se lleva a cabo una investigación en la cual se explora sobre los dilemas vividos por unos docentes de Educación Infantil a lo largo de su experiencia profesional.

La metodología utilizada es de carácter cualitativo, siendo la entrevista el principal instrumento utilizado para recoger información. Para llevar a cabo la investigación, han participado nueve docentes de Educación Infantil de un centro ordinario de la comunidad autónoma de Cantabria.

En relación a la conclusión, el trabajo ha permitido rescatar dilemas que se vivencien en otras etapas educativas y algunos que son propios de la etapa de Educación Infantil.

Palabras clave: dilemas, Educación Infantil, educación inclusiva, docentes.

2. Abstract and key words

Abstract

This work is about a nuclear issue in the activities of the schools: the attention to the diversity of the students. This is due to the increasingly frequent schooling of students with need. As a result, the lack of teacher training on the attention to diversity generates a distance of the inclusive approach and the emergence of certain dilemmatic situations in which we do not know how to act. After investigating about how to evaluate teachers' attitudes, I found that the instruments analysed them in a superficial way or are not suitable for teachers of Early Childhood Education. For this reason, this project is aimed at rescuing dilemmatic situations that certain teachers of Early Childhood Education have experienced throughout their professional experience.

The work has been structured into two distinctive parts. At first, we found a theoretical foundation of inclusive education. While in the second part, an investigation is carried out which explores the dilemmas experienced by some teachers of Early Childhood Education throughout their professional experience.

The methodology used is qualitative in nature, the interview being the main instrument to gather information. In order to carry out the research, nine teachers of Early Childhood Education from an ordinary centre in the Autonomous community of Cantabria participated.

In relation to the conclusion, the work has allowed to rescue dilemmas that are experienced in other educational stages and some that are typical of the stage of Early Childhood Education.

Key words: dilemmas, Early Childhood Education, inclusive education, teacher.

3. Introducción

El presente trabajo busca descubrir cuáles son los distintos dilemas en relación con atención a la diversidad que unos docentes han vivenciado en la etapa de Educación Infantil, de tal manera nos permitirán conocer si los centros educativos en sus actuaciones han facilitado o dificultado la inclusión del alumnado con dificultades.

Para llevar a cabo la investigación y para comprender varios conceptos clave acerca de atender a la diversidad es necesario conocer cuál ha sido la evolución legislativa de la atención la diversidad, así como observar las distintas definiciones acerca del Alumnado con Necesidades Especiales de Apoyo Educativo (ANEAE) a lo largo de las distintas leyes. Por otro lado, también se ha realizado un análisis del tratamiento de la diversidad, desde la exclusión hasta la inclusión. A su vez, también se ha realizado un marco conceptual a raíz del cuestionario de López, Echeita y Martín (2010) con la finalidad de analizar los datos a partir del mismo.

Por otro lado, respecto a la metodología, se ha utilizado una metodología cualitativa, empleando como principal técnica la entrevista. Se han llevado a cabo nueve entrevistas semiestructuradas a nueve docentes de un mismo centro escolar.

Como conclusión de la investigación, se han podido observar los distintos dilemas que los docentes han vivenciado a lo largo de su experiencia profesional, así como su relación con el Cuestionario de López, Echeita y Martín (2010).

4. Justificación

A día de hoy cada vez es más frecuente la escolarización de niños con algún tipo de necesidad en un centro educativo ordinario. La falta de formación docente acerca de la atención a la diversidad genera una problemática que influye en las actitudes docentes, alejándose de los enfoques inclusivos y surgiendo situaciones dilemáticas en las que no se sabe cómo actuar. Por esta razón me

interese, en un primer momento, en conocer cuáles eran las actitudes del profesorado de Educación Infantil en un centro ordinario de la comunidad autónoma de Cantabria. Tras investigar acerca de los distintos instrumentos a emplear, encontré que eran bastante superficiales, es decir, no permitían conocer el verdadero enfoque inclusivo del docente, y, por otro lado, estaban destinados a etapas superiores, es decir, Educación Primaria y Educación Secundaria.

Entre los instrumentos visualizados, descubrí el cuestionario de dilemas de López, Echeita y Martín (2010) dirigido eminentemente a los docentes de Educación Secundaria. Tal y como afirma Azorín (2017) se trata de

un instrumento que permite conocer las concepciones del profesorado acerca del proceso de inclusión educativa. Contiene subdimensiones sobre los procesos de inclusión que se organizan en teorías sobre las dificultades de aprendizaje, perspectivas sobre la organización escolar, y valores educativos que identifican concepciones segregadoras, integradoras e inclusivas. (p. 1050)

Por lo tanto, me pareció interesante conocer cuáles son los diferentes dilemas y las alternativas surgidas que se han encontrado los docentes de Educación Infantil de un centro educativo de Cantabria a lo largo de su experiencia personal.

5. Marco teórico

En este apartado se recogerá tanto información como conceptos clave en relación con la investigación. Además de realizar una revisión sobre determinadas investigaciones relacionadas con este ámbito y que puedan aportarnos un marco de referencia. En primer lugar, se expondrá la evolución legislativa en relación con la atención de las necesidades educativas y, posteriormente, el concepto de la educación inclusiva y los aspectos que lo comportan.

5.1. La evolución legislativa de la atención a las NEAE.

En relación a la legislación se realizará un recorrido a nivel internacional, nacional y regional en relación a las leyes educativas que mencionan a los ANEAE.

A nivel **internacional**, en 1994, en Salamanca se reunieron 92 gobiernos internacionales con la finalidad de crear una educación creada para todos donde se promuevan cambios de política que favoreciesen a que la escuela se transformase en una escuela integradora. Esta fue organizada por el gobierno español y UNESCO y participaron «altos funcionarios de educación, administradores responsables de las políticas y especialistas, así como a representantes de las Naciones Unidas y las organizaciones especializadas, otras organizaciones gubernamentales internacionales, organizaciones no gubernamentales y organismos donantes» (UNESCO, 1994).

En esta conferencia se aprobó la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y un Marco de Acción basado en la integración del alumnado con necesidades educativas especiales. Dicho documento expone el derecho de todos los niños a acudir a un sistema educativo ordinario, independientemente de sus dificultades educativas.

A nivel **nacional**, destacan la Ley General de Educación (LGE), el Real Decreto 334/1985, la Ley Orgánica de ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la Ley Orgánica de Educación (LOE), la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

A raíz de la Constitución Española (1978) surgen determinadas leyes educativas que fomentan la integración del alumnado con necesidad educativa. Esto se debe al afirmarse en el artículo 27 que todos tienen derecho a la educación y una libertad de enseñanza. Además de la obligación de los poderes públicos de ejercer una política de integración de aquellas personas con disminución física, sensorial y psíquica, prestándoles la atención especializada que requieran y fomentando el disfrute de sus derechos fundamentales, afirmado en el capítulo 49. Aunque, anteriormente, en la LGE (1970) se contempla por la primera vez el

derecho a la educación a los niños con dificultades. Aunque esto no se realizará a través de la inclusión, sino a través de la segregación; creando centros de Educación Especial con la finalidad de:

preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultado del sistema educativo; y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad (art. 49, p. 12532).

En España, la inclusión comienza a vislumbrarse en 1985, con la promulgación del Real Decreto 334/1985. Este es conocido como el «Decreto de integración». Anteriormente, las leyes únicamente se limitaban a reconocer el derecho a la educación de todos los ciudadanos, pero el Real Decreto 334/1985 busca escolarizar a los alumnos con necesidades en centros ordinarios y, únicamente, cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas en el sistema educativo ordinario, se debe recurrir a centros de educación especial.

Posteriormente, surge la LOGSE (1990). Se trata de la primera ley que contempla el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), aunque no será definido a través de un concepto claro hasta el Real Decreto 696/1995. Este las describe como «temporales o permanentes cuyo origen puede atribuirse, fundamentalmente, a la historia educativa y escolar de los estudiantes, a condiciones personales de sobredotación o a condiciones igualmente personales de discapacidad sensorial, motora o psíquica» (art. 3, p. 16180).

Con esta ley, desaparece la Educación Especial como modalidad educativa diferenciada y se incorpora en el sistema educativo ordinario, estableciendo el compromiso de atender a los alumnos con NEE. Por lo tanto, observamos que se basa en los principios de normalización e integración escolar.

Dieciséis años después, surge la LOE (2006). El concepto de NEE es ampliado por Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ANEAE), el cual es definido como:

aquel que requieran por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar (art. 73, p. 17180).

Tal y como observamos en la definición, en este término se incluyen, además del alumnado con NEE, a aquellos que presentan discapacidad o trastornos graves de conducta, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía en el sistema educativo, dificultades específicas de aprendizaje o condiciones personales o de historia escolar compleja.

Esta ley se rige por los principios de normalización e inclusión y en su artículo 74 afirma que todos los alumnos serán escolarizados en centros ordinarios, a no ser que sus necesidades no puedan ser atendidas, en ese caso, irán a unidades o centros de educación especial. Además, «asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario» (art. 74, p. 17180).

Finalmente, encontramos la ley actual, LOMCE (2013). Esta no ha realizado modificaciones profundas de la ley anterior, a excepción de incluir en el término ANEAE a los alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Aunque el cambio más profundo está presente en los principios por los que se deben regir la Educación: el aumento de la autonomía de centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias.

A nivel **regional**, en Cantabria, destacan el decreto 98/2005 y la Ley de Cantabria 6/2008.

El primer texto de atención a la diversidad surge en el año 2005, con la promulgación del Decreto 98/2005. Define la atención a la diversidad como «el

conjunto de acciones educativas que, en un sentido amplio, intentan dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado» (art. 2, p. 9204). De acuerdo con este decreto, los alumnados considerados ANEAE son aquellos que se encuentran en situaciones que requieren actuaciones de compensación educativa, son extranjeros, son considerados sobredotados intelectuales, poseen una discapacidad física, psíquica, sensorial, o graves trastornos de la personalidad o de conducta, y, tienen graves retrasos o trastornos del desarrollo, de la comunicación o del lenguaje.

A pesar de esto, la actualización de las políticas educativas de Cantabria se hace realmente efectiva con la Ley de Cantabria 6/2008. En ella se define a los ANEAE como «el alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria por encontrarse en situaciones desfavorables derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole» (art. 87, p. 17766).

Como conclusión, en relación a la legislación, estoy de acuerdo con la aportación de Alemany (2004) cuando afirma que el éxito de la inclusión no está determinado exclusivamente por una ley educativa, sino que depende de muchos factores, entre ellos encontramos la actitud de los docentes hacia la diversidad.

5.2. Educación inclusiva

Para tratar la educación inclusiva, en primer lugar, se realizará un pequeño recorrido sobre las tipologías de escuela que han existido en los últimos años en relación a la atención a la diversidad: exclusión, segregación, integración e inclusión.

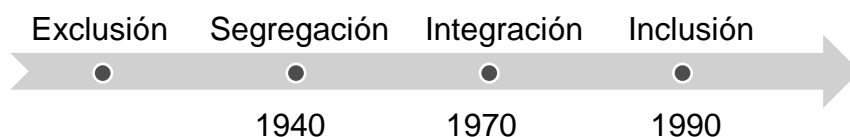


Figura 1. Modelos de respuesta educativa ante la diversidad. Fuente: Propia.

En un primer momento, las escuelas se basaban en un modelo de **exclusión**, es decir, no existía ningún tipo de respuesta al alumnado de las

clases trabajadoras, a las mujeres, a los grupos étnicos minoritarios y, finalmente, a las personas con discapacidad. En el último caso, éstas se encontraban internadas en centros asilares.

Parrilla (2002) define la exclusión como «la negación del derecho a la educación» (p. 15) de determinados grupos sociales: clase social, grupo cultural, género y discapacidad.

A partir de 1940, encontramos diversos cambios que dan lugar a la creación de centros de Educación Especial, es decir, a un modelo de respuesta **segregadora**. Estos centros están «organizados según categorías de déficit y con sus propias propuestas curriculares no siempre reguladas por una normativa y muy dependientes de la buena voluntad y capacidad de entrega y saber hacer de los profesionales (Meler, 1989)» (Parrilla, 2002, p. 16).

La segregación es definida como «el reconocimiento del derecho a la educación diferenciada según grupos» (Parrilla, 2002, p. 15). Esta idea la complementa Contreras (2002) al afirmar que la necesidad de categorizar, etiquetar y separar mediante la creación de grupos homogéneos se utiliza para facilitar a los docentes la tarea de actuar y atender a la diversidad

Por otro lado, este modelo suele ser utilizado:

como una estrategia para tratar de responder desde el ámbito escolar a la diversidad de las características psicosociales del alumnado, bajo la premisa de que es posible y deseable para todos, a la hora de mejorar su educación, diferenciar y separar a algunos alumnos cuando sus necesidades educativas “dificultan el aprendizaje de la mayoría” (Echeita et al, 2004, p.50).

Superada la dualidad de la Educación Especial y ordinaria surgen dos modelos: la integración y la inclusión. Aunque, habitualmente, tal y como afirman Haya y Rojas (2016), ambos términos se utilizan de modo indiscriminado, provocando la pérdida del auténtico significado de la inclusión. Por ello, es fundamental hacer una distinción entre ambos términos para conocer el real modelo educativo de nuestras prácticas educativas.

En 1970 surge la **integración**. Se pretende que todo el alumnado tenga acceso a la misma educación, paliando así todas las desigualdades que se habían generado con los anteriores modelos de educación. Existiendo un mismo currículo y espacio para todos los estudiantes.

Oliver (1996) (citado en Barrio, 2008, p. 18) afirma que la integración se trata de un estado, es decir, lo verdaderamente importante es dónde reciben los niños la educación, en lugar de dar importancia al proceso de cambio para reducir las dificultades y fomentar su aprendizaje y participación.

Por otro lado, Barrio (2008) la define como la participación del alumnado con discapacidad en un centro ordinario, pero siendo éstos quienes se tengan que adaptar. Afirma que, a su vez, lo que se pretende es la normalización de las NEAE.

La integración consta de los siguientes aspectos clave:

Proporciona oportunidades para aprender a todos los alumnos en base a la interacción cotidiana entre ellos; b) Prepara a los estudiantes con discapacidades para la vida y profesión futuras en un contexto que es más representativo de la sociedad; c) Promueve el desarrollo académico y social de los estudiantes con discapacidades; d) Fomenta la comprensión de y aprecio por las diferencias individuales; e) Promueve la prestación de servicios para estudiantes sin discapacidad, y para estudiantes “en riesgo”, sin estigmatizarlos; y f) Difunde las habilidades de los educadores especiales dentro de la escuela y del curriculum (Verdugo, 2003, p. 5).

Este modelo ha recibido diversas críticas entre las que encontramos las siguientes:

- El asimilacionismo, es decir, no se produce ningún cambio en el centro. Lo que se pretende es que los alumnos con NEAE se amolden y adapten al espacio, a las infraestructuras y al currículum implantados con anterioridad en el centro educativo ordinario, sin producir ningún tipo de cambio y/o mejora.

- Tal y como afirma Contreras (2002), lo diferente se visualiza como algo negativo que causa problemas, de tal modo se refuerzan las desigualdades entre el alumnado, así como la marginación de este grupo social.
- «En ningún modo se garantiza el derecho a recibir respuestas a las propias necesidades desde la igualdad» (Parrilla, 2002, p.17).

Todas estas críticas han llevado a la reestructuración del sistema educativo en 1990, con la LOGSE, surgiendo así el término de **inclusión** de los alumnos con NEAE. El concepto de inclusión, tal y como afirma Slee (2001), no está claramente definido o no existe un acuerdo unánime en la literatura especializada sobre su definición; esto es debido a que se encuentra en constante revisión y reformulación.

La inclusión, de acuerdo con Haya y Rojas (2016), se basa en cuatro aspectos fundamentales: procesos de reflexión y revisión constante, reestructuración de la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas, visión de la diversidad como algo positivo y está vinculada al concepto de exclusión.

Toboso (2012) afirma que «la educación inclusiva y la atención a la diversidad no se refieren a cómo se educa a un grupo especial de alumnos, sino a cómo se educa a todos» (p. 282). A esta definición, se suma Contreras (2002) afirmando que la atención a la diversidad:

no es la atención a la singularidad de cada cual, la atención a lo nuevo que cada cual aporta por sí al mundo (Rivera, 2000). (...) parece referirse a un sector del colectivo del alumnado, el “diverso”, esto es, aquel que se sale de lo previsto y estipulado, el que se desvía de la norma, de la normalidad (Skliar, 2000) (p. 61).

Por otro lado, Susinos (2005) la define como:

un modelo teórico y práctico de alcance mundial que defiende la necesidad de promover el cambio en las escuelas de forma que éstas se conviertan en escuelas para todos, escuelas en las que todos puedan participar y sean recibidos como miembros valiosos de las mismas. (...) todas sus propuestas exceden el ámbito de las denominadas necesidades educativas especiales y defiende que la mejora

de la escuela ha de contemplar la necesidad de incluir a todos los miembros de la comunidad escolar (p.4).

Chiner (2011) afirma que se trata de:

la tendencia (...) basada en el reconocimiento de las diferencias individuales y en el derecho de todas las personas a recibir una educación de calidad en el sistema educativo ordinario, (...) resultado de un cambio gradual, a veces errático, en la evolución de las actitudes hacia la educación del alumnado que fracasa en la escuela o presenta una discapacidad (p. 16).

El tratamiento inclusivo tiene diversos beneficios, tanto para el alumno con NEAE como para el resto de sus compañeros. Gento y González (2010) (citado en González, Medina, y Domínguez, 2016) afirman que:

- En relación a los ANEAE favorece su desarrollo afectivo, principalmente la autoestima y el autoconcepto. A su vez, se ve mejorado el rendimiento académico, y, la adaptación y aceptación social.
- Para el resto de los estudiantes favorece la mejora de habilidades académicas básicas y sus relaciones sociales.
- En relación al centro educativo, mejora el funcionamiento ya que para atender a la diversidad es necesaria la renovación pedagógica del centro y de los docentes.

En contraposición a lo anterior, Cortes (2010) añade diversos obstáculos del tratamiento inclusivo:

- El sistema educativo del centro no se adapta al alumnado, sino que es el alumnado quien debe adaptarse al centro. Por ello, podemos afirmar que existe una rigidez organizativa.
- La enseñanza basada en la memorización y el resultado, en lugar de ofrecer valor al proceso del aprendizaje.
- La falta de formación docente y sus actitudes ante las NEAE.

- La falta de recursos o recursos inadecuados. Por ejemplo, las barreras arquitectónicas, la falta de servicios de apoyo, la falta de recursos económicos y la falta de recursos didácticos

A todo esto, Chiner (2011) añade que se han producido cambios en los roles y en la responsabilidad docente, pero sin un análisis previo hacia el proceso de inclusión y las propias actitudes. Por lo tanto, se compromete tanto el desarrollo como el concepto de inclusión.

Como conclusión, se ve necesario que cada uno de estos obstáculos sean superados y se llegue a una real inclusión de todo el alumnado en el aula, sin ningún tipo de distinción puesto que «todo alumno/a tiene algún tipo de necesidad educativa, debemos adaptarnos a ellos y acabar con esa homogeneidad y esa discriminación existencia hoy día en las escuelas» (Adame, 2015, p. 5).

6. Marco conceptual

Para llevar a cabo este proyecto se van a utilizar las mismas dimensiones que aparecen en el estudio de López, Echeita y Martín (2009): las diferencias individuales en el aprendizaje, la respuesta educativa de centro a la diversidad del alumnado, y, las actitudes y valores educativos del profesorado. Estas dimensiones permiten agrupar las diferentes barreras o los facilitadores de los docente respecto a la inclusión en relación a los estudiantes que presentan determinadas dificultades. Estas tres dimensiones se dividen en subdimensiones, las cuales, cada una de ellas estará justificada por una teoría (segregación, integración e inclusión).

Las diferencias individuales en el aprendizaje se podrían definir como aquellas discrepancias entre el alumnado respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje asociadas a otras dificultades o influidas por factores ambientales. Por ello, los docentes se ven obligados a modificar los recursos utilizados de manera ordinaria para dar respuesta a las necesidades del alumnado.

De acuerdo con lo que afirma González (1999), no todos los estudiantes son iguales, sino que se encuentran diferencias notables en diversos aspectos, por ejemplo, «las estrategias de aprendizaje utilizadas, la competencia curricular, la dedicación o atención (...), la rapidez para transferir lo aprendido de una materia a otra, la cantidad de esfuerzo necesario para consolidar o retener los aprendizajes, etc» (p. 130).

En relación a esta dimensión encontramos tres subdimensiones: naturaleza de las diferencias, procesos de enseñanza-aprendizaje y modificación.

- La naturaleza de las diferencias hace referencia a las teorías referidas al origen de las diferencias de aprendizaje. Concretamente, nos centramos en la distribución de Hunt y Sullivan (1974) (citado en Coll y Miras, 1999), donde las denomina estática, situacional e interaccionista. La concepción estática se trata de una concepción de las dificultades como una característica propia de la persona, además de estable en el tiempo y situaciones. La concepción situacional consiste en concebir las dificultades como una característica dependiente del ambiente. Finalmente, la concepción interaccionista se trata de la concepción del aprendizaje como una interacción entre las características personales y ambientales.
- Respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, se busca explorar acerca de la adquisición de aprendizajes, concretamente referidos a la motivación. Se pueden diferenciar tres teorías: directa, interpretativa y constructivista. Con directa nos estamos refiriendo a que la ausencia de motivación tiene un origen individual. La teoría interpretativa hace referencia a que el origen de la motivación es social, siendo un requisito para el aprendizaje. Finalmente, la teoría constructivista indica que la motivación «es el sentimiento de competencia y eficacia que se ve fortalecido con una definición personal y estratégica de las propias metas de aprendizaje» (López, Echeita, y Martín, 2010).
- En cuanto a la modificación, nos referimos a la capacidad de transformación de las capacidades de aprendizaje. Encontramos tres

teorías: no se producen cambios, el cambio tiene origen intrasujeto y el cambio tiene origen intersujeto. En la primera se refiere a que las capacidades de aprendizaje no permiten una transformación, por lo tanto, la solución sería disminuir la exigencia académica. La segunda hace referencia a que los cambios en el aprendizaje únicamente se producen en el individuo, por lo que se vería necesario establecer grupos especiales de atención. Finalmente, el tercero hace referencia a que los cambios se pueden encontrar tanto en el individuo como en el ambiente, siendo fundamental modificar las características de la enseñanza para lograr el aprendizaje.

Respecto a la respuesta educativa ofrecida por el centro a la diversidad del alumnado, de acuerdo con Espinosa y Valdebenito (2016), se podría definir como aquellas concepciones del profesorado respecto a la gestión y organización tanto en el centro educativo como en el aula. Dentro de esta dimensión encontramos cuatro subdimensiones: cultura profesional, responsabilidad de los apoyos, organización social del aula y adaptación de los métodos y objetivos.

- La cultura profesional hace referencia a los «significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales, y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado» (Pérez, 1998, p. 17). Se pueden dividir en tres tipologías: la cultura individualista burocrática hace referencia al aislamiento de los docentes en las aulas, la cultura pseudo-colaborativa que hace referencia a la delegación de tareas y reparto de responsabilidad, y, la cultura adhocrática que está basada en la colaboración y coordinación.
- La responsabilidad de los apoyos indica el compromiso que tienen los especialistas de apoyo educativo con respecto al ANEA. Podemos observar tres tipologías: delegación, complementariedad e interdependencia. Respecto a la delegación, comparto la idea de Sandoval, Simón y Echeita (2012), al referirse a la idea de que el tutor

tiende a considerar al Alumnado con NEAE como responsabilidad del especialista. La interdependencia plantea que ambos profesionales deben tener una responsabilidad compartida hacia todo el alumnado. La complementariedad se trataría de una postura intermedia, en la que se delimiten los aspectos a trabajar de forma conjunta.

- La organización social del aula se refiere a los criterios para la distribución del alumnado en un aula. Podemos encontrar dos grandes tipologías de agrupamiento: homogéneos y heterogéneos. El agrupamiento homogéneo se refiere a que se segregue al alumnado de acuerdo a su habilidad, mientras que el agrupamiento heterogéneo se refiere a la organización del aula con estudiantes diferentes en cuanto a los ritmos, estilos y procesos de aprendizaje, entre otros.
- La adaptación de los métodos y objetivos hace referencia «al ajuste que debe plantearse entre la acción educativa y las características individuales de los estudiantes» (Espinosa y Valdebenito, 2016, p. 201). Existen tres perspectivas respecto a esta subdimensión: selectiva, adaptativa e intermedia. Desde una perspectiva selectiva, las propuestas educativas estarían determinadas únicamente para el alumnado considerado “normal”, por tanto, dependiendo de la categorización del alumnado seguirán un currículo u otro. Esto lo muestran Coll y Miras (1999) al mencionar que «no todos tienen la mismas capacidades para aprender, por lo que algunos empezarán a mostrar sus limitaciones» (p. 341), por ello suelen ser «excluidos del sistema educativo en la medida en que se les considera imposibilitados para seguir aprendiendo y para aprovechar de manera satisfactoria su escolarización a partir de un cierto nivel» (p. 341). Por otro lado, desde una perspectiva adaptativa, se configura el currículo con respecto a todo el alumnado, siendo accesible para todos. También existe una perspectiva intermedia, relacionada con la integración, que consiste en la modificación exclusiva de los objetivos.

Finalmente, en relación a las actitudes y valores educativos del profesorado. Para comenzar, es necesario realizar una aclaración acerca del término actitud; Baron y Byrne (2002) entienden actitud como una «reacción

afectiva positiva o negativa hacia un objeto o proposición abstracta o concreta y señalan que las actitudes son aprendidas, tienden a permanecer bastante estables con el tiempo, están dirigidas siempre hacia un objeto o idea particular» (citado en González-Rojas y Triana-Fierro, 2018, p. 205). Por otro lado, afirmar que la actitud depende de tres elementos: cognoscitivo, conductual y afectivo. El componente cognoscitivo se refiere aquellas percepciones, opiniones y creencias respecto a un tema, en este caso los ANEAE. El elemento conductual se refiere al modo de actuar ante alguien. Por otro lado, el componente afectivo sería el sentimiento que se tiene acerca una persona.

En este apartado me parece relevante destacar que:

la tendencia actual hacia la educación inclusiva, basada en el reconocimiento de las diferencias individuales y en el derecho de todas las personas a recibir una educación de calidad en el sistema educativo ordinario, es el resultado de un cambio gradual, a veces errático, en la evolución de las actitudes hacia la educación del alumnado que fracasa en la escuela o presenta una discapacidad (Chiner, 2011, p. 16).

En relación a esta dimensión encontramos cuatro subdimensiones: ideología educativa, nivel de equidad, valores declarados y actitud hacia la mejora escolar.

- La ideología educativa hace referencia a «las creencias y valores que sustentan las distintas visiones sobre las funciones de la educación y su relación con la sociedad» (López, Echeita y Martín, 2010, p. 169). Puede ser de tres tipos: liberal, igualitaria o pluralista. La ideología liberal «supone, en síntesis, incorporar al funcionamiento del sistema educativo las reglas del mercado y la competencia entre los centros docentes» (Marchesi, 1995). La ideología igualitaria considera que todos los centros deben ofrecer una oferta educativa común, limitando los proyectos educativos propios de los centros y la libertad de elección del mismo. Finalmente, la ideología pluralista ofrece una oferta pública de educación abierta a todos, sin prescindir de la autonomía de los centros y la libre elección de centro.

- El nivel de equidad, de acuerdo con la LOE (2006), se trataría del tratamiento «que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad» (art. 1, p. 17164). Encontramos tres teorías: igualdad de oportunidades, igualdad de acceso/tratamiento e igualdad de resultados. La igualdad de oportunidades supone ofrecer a todos los alumnos las mismas oportunidades. La igualdad de acceso y tratamiento se trata de superar los obstáculos con los que se encuentra el alumnado, pero sin haber un compromiso por unos resultados equitativos. Finalmente, la igualdad de resultados «apuesta a conseguir rendimientos que no estén determinados por factores sociales o culturales» (López, Echeita y Martín, 2010, p. 170)
- Los valores declarados se tratan de los principios éticos llevados a cabo para dar una respuesta a todo el alumnado. Encontramos tres tipologías: individualismo, solidaridad y justicia. El individualismo se trata de dar valor a aspectos tales como su capacidad, iniciativa y esfuerzo. La solidaridad se trata de ofrecer valor al compañerismo, colaboración y generosidad. Finalmente, la justicia hace referencia a ofrecer a todo el alumnado oportunidad para lograr su propio aprendizaje a través de la equidad.
- La actitud hacia la mejora escolar se trataría de la respuesta que se ofrece respecto a la atención a la diversidad. Encontramos tres teorías: status quo, conformismo y optimismo/innovación. La primera se trata de no realizar ninguna transformación a nivel escolar, puesto que el problema está en el alumnado. La segunda realiza una mínima transformación para integrar al alumnado más vulnerable. Mientras que la tercera busca el cambio para fomentar la participación y aprendizaje de todos los estudiantes.

A continuación, a modo de resumen, en la Tabla 1 se muestra el esquema de las dimensiones y subdimensiones mencionadas con anterioridad.

Tabla 1. *Esquema de las dimensiones y subdimensiones para llevar a cabo la investigación.*

dimensión	Sub-dimensión	Posiciones		
		Teoría 1: Segregación	Teoría 2: Integración	Teoría 3: Inclusión
Diferencias individuales	Naturaleza de las diferencias	Estática	Situacional	Interaccionista
	Procesos de enseñanza-aprendizaje	Directa	Interpretativa	Constructivista
	Modificación	No cambia	Cambia de origen intrasujeto	Cambia de origen intersubjetivo
Respuesta educativa	Cultura profesional	Individualista burocrática	Seudo-colaborativa	Adhocrática colaborativa
	Responsabilidad de los apoyos	Especialización, delegación	Complementariedad	Interdependencia
	Organización social del aula	Grupos homogéneos	Grupos heterogéneos de menor desfase	Grupos heterogéneos
Ideología y valores	Adaptación de los métodos y objetivos	Selectiva	Adaptación sólo de objetivos	Adaptativa
	Ideología educativa	Liberal	Igualitaria	Pluralista
	Nivel de equidad	Igualdad de oportunidades	Igualdad de acceso/tratamiento	Igualdad de resultados
	Valores declarados	Individualismo	Solidaridad	Justicia
	Actitud hacia la mejora escolar	Status quo	Conformismo	Optimismo/innovación

Nota. Fuente: López, M., Echeita, G., y Martín, E. (2009). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (2), p. 159.

7. Propósito

El objetivo general que se pretende alcanzar con este trabajo es el siguiente:

- Conocer las distintas situaciones dilemáticas que han vivenciado los docentes de un centro educativo con relación a la atención a la diversidad.

Mientras tanto, como objetivo específico encontramos los siguientes:

- Investigar sobre los dilemas descritos, así como las alternativas sugeridas respecto a la atención a la diversidad
- Observar las opiniones de los docentes acerca de la inclusión a través de las situaciones dilemáticas.
- Explorar acerca del grado de dominio de los centros educativos sobre el modelo de inclusión en Educación Infantil.

8. Metodología

8.1. Paradigma en el que sustenta la investigación

La investigación se sustenta en el paradigma interpretativo. Dicho paradigma tiene como finalidad comprender e interpretar la realidad, los significados y percepciones de las personas acerca de una temática concreta. Además, el uso de este paradigma no busca generalizar, simplemente se pretende desarrollar conocimientos ideográficos a través de la descripción de la experiencia de determinados individuos.

Tal y como afirma Albert (2007), se pretende enfatizar en «la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos y estudia sus creencias intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente» (p.27).

Finalmente, Schuster, Puente, Andrada y Maiza (2013) afirma que se basa en «la interpretación y la comprensión de la realidad educativa desde los

significados de las personas involucradas y estudian (...) creencias, motivaciones y otras características no directamente manifiestas ni susceptibles de experimentación» (p. 121)

8.2. Tipo de investigación y método

En esta investigación se ha hecho uso de una metodología cualitativa por diversas razones.

En primer lugar, la metodología cualitativa nos permite recabar información acerca de una realidad concreta, en este caso, los distintos dilemas que se han encontrado los docentes de Educación Infantil de un centro educativo de la comunidad autónoma de Cantabria a lo largo de su experiencia profesional. Por tanto, como se puede observar, la finalidad de la investigación es acercarnos a la realidad que han vivenciado unos maestros en distintos centros educativos.

En segundo lugar, la investigación cualitativa tiene diversos beneficios, como son los siguientes: proporciona profundidad a los datos, favorece la correcta interpretación, ayuda a la contextualización y se obtienen experiencias únicas y personales. Además, este tipo de metodología favorece la reflexión de los investigados sobre las distintas prácticas que han vivenciado como docentes.

Los datos obtenidos a través de esta metodología no se pueden generalizar, pero sí se pueden tener cuenta para observar qué ocurre en muchas aulas de Educación Infantil en relación con atención a la diversidad.

Finalmente, es importante destacar que el objetivo y la temática de nuestra investigación es complejo, por lo tanto, requiere de métodos abiertos que nos permitan profundizar en la información recibida.

8.3. Diseño de la investigación

Para llevar a cabo el trabajo de investigación se han seguido las fases de Pantoja (2009):

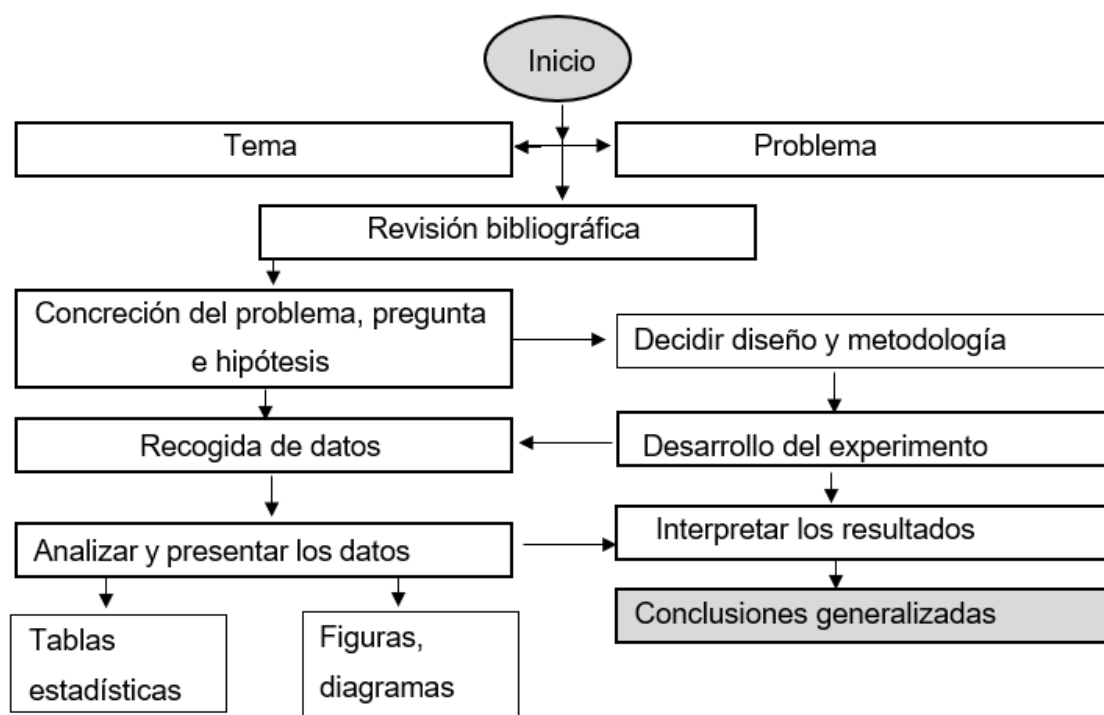


Figura 2. Fases de la investigación. Fuente: Pantoja (2009).

8.4. Participantes

La realización del TFG coincide con la realización de la asignatura *Practicum III*, perteneciente al cuarto curso de Magisterio de Educación Infantil en la Universidad de Cantabria. Gracias a esto, me ha permitido realizar una investigación a pequeña escala sobre los dilemas que han experimentado los docentes del centro educativo donde he realizado las prácticas.

Por lo tanto, en el proyecto participarán todos los docentes de Educación Infantil de un CEIP perteneciente a la comunidad autónoma de Cantabria, así como los especialistas y docentes de apoyo. Concretamente han participado nueve docentes, de los cuales seis son profesores del segundo ciclo de Educación Infantil, un especialista de Pedagogía Terapéutica (PT) y dos docentes de apoyo educativo.

Destacar que todos los docentes que han participado en la investigación se tratan de mujeres con diversa edad y años de experiencia trabajando en un centro educativo como docente. En cuanto a la edad encontramos una docente

menor de treinta años, cuatro docentes entre 31 y 40 años, dos docentes entre 41 y 50 años y dos docentes entre 51 y 60. Respecto a los años de experiencia, dos docentes tienen menos de cinco años de experiencia, una docente tiene entre 6 y 10 años de experiencia, tres docentes entre 11 y 20 años de experiencia, una entre 21 y 30, y, dos docentes tienen más de 30 años de experiencia.

A continuación se muestra de forma gráfica lo mencionado anteriormente:

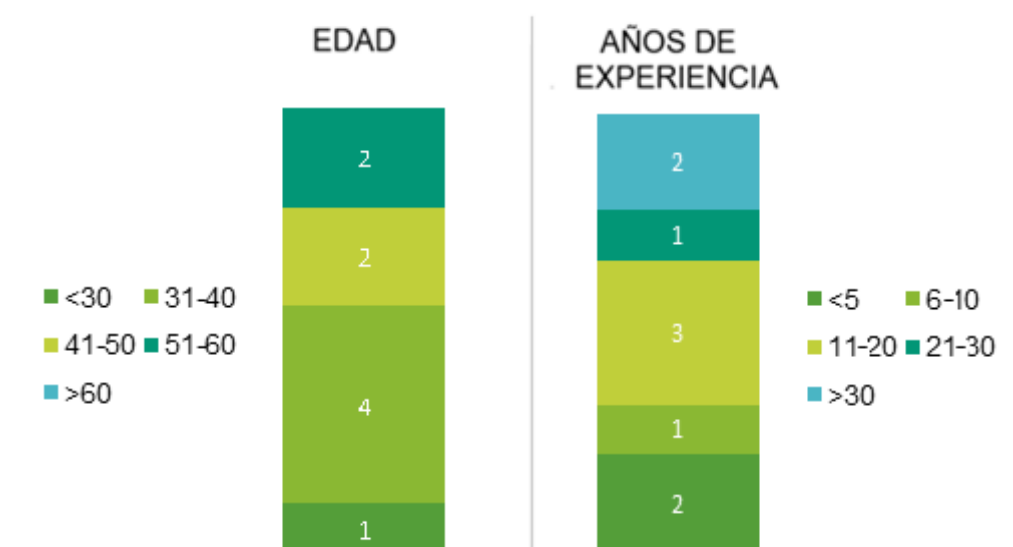


Figura 3. Descripción de la muestra. Fuente: Propia.

En cuanto a la atención a la diversidad, todos los participantes han tenido algún tipo de contacto con personas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por motivos laborales, algunos de ellos el contacto se produce diariamente o varias veces al mes, dependiendo de su perfil profesional.

En relación a las diferencias con las que han trabajado encontramos las siguientes:

- Trastorno del Espectro Autista (TEA).
- Síndrome de Noonan.
- Síndrome de Down.
- Deficiencias de desarrollo cognitivo.
- Retraso madurativo.

- Retraso del lenguaje.
- Parálisis cerebral.
- Retraso madurativo asociado a alteraciones en el desarrollo evolutivo.
- Trastorno congénito del metabolismo intracelular de la cobalamina.
- Altas capacidades.
- Precocidad en el aprendizaje.

Como podemos observar, de manera general, todas las docentes, a pesar de la diversidad en experiencia profesional, han tenido contacto con diversas necesidades y han podido encontrar determinadas situaciones dilemáticas acerca de los mismos. Aunque las necesidades con las que más han trabajado han sido TEA, retraso del lenguaje y retraso madurativo. Esto puede ser debido a que se tratan de unas de las necesidades más presentes en las aulas de Educación Infantil. Aunque algunas docentes, en un primer momento, no mencionaban el retraso madurativo o el retraso en el lenguaje como una necesidad debido a la normalización en las aulas de Educación Infantil, a pesar de que, tal y como se menciona en el Decreto 98/2005, se trata de una necesidad especial de apoyo educativo.

8.5. Instrumentos de recogida de información

Con la finalidad de recabar información para la investigación, se ha hecho uso de una entrevista semiestructurada acerca de la experiencia profesional de las distintas docentes en relación con la atención a la diversidad.

La entrevista consiste en la interacción entre dos personas, donde el entrevistado da su opinión sobre tema, en este caso, sobre su experiencia profesional. A su vez, se trata de una entrevista semiestructurada, es decir, las preguntas están establecidas con anterioridad, por lo que, el entrevistado únicamente deberá responderlas de manera sincera a las preguntas realizadas por el entrevistador. Aunque también existen preguntas espontáneas, que no han sido establecidas previamente.

En este caso, el guion de entrevista utilizado ha sido el siguiente:

- ¿Durante tu experiencia laboral has vivenciado alguna situación dilemática en relación con la atención a la diversidad? ¿Qué soluciones o alternativas se llevaron a cabo? ¿Cómo se solucionó?
- ¿Me podrías contar situaciones de atención a la diversidad, que no hayas experimentado personalmente, en las que se ha debatido con un dilema en cuanto a su abordaje? ¿Cómo se abordó? ¿Qué otras alternativas surgieron?
- ¿Crees que existen otros dilemas de atención a la diversidad, no mencionados anteriormente, que estén presentes en Educación Infantil? ¿Qué alternativas crees que podrían surgir?

Aunque, previamente, he realizado un cuestionario inicial para recabar información acerca de los participantes (Anexo 1).

9. Análisis y discusión de resultados

Tras haber realizado las entrevistas, se ha podido observar muchas problemáticas compartidas entre las docentes y, en algún caso, algunas que solo ha experimentado una única persona, pero por ello no dejan de ser representativas en Educación Infantil. Esto puede ser debido a diversos motivos como, por ejemplo, la experiencia laboral o el centro educativo en el que han trabajado. En el Anexo 2 se van a mostrar todos los dilemas surgidos, así como las diferentes alternativas propuestas para atender a la diversidad, mientras que en el presente apartado únicamente se mostraran los dilemas más representativos de cada tipología, así como las matizaciones pertinentes de los mismos.

A continuación se van a describir los distintos dilemas de acuerdo con la categorización de López, Echeita y Martín (2010):

- a. Las diferencias individuales en el aprendizaje.

En relación a esta dimensión, únicamente encontramos dilemas referidos a la subdimensión de naturaleza de las diferencias. Esto puede deberse a que en

Educación Infantil es complicado encontrarse con problemáticas relacionadas con la motivación del alumnado ante el aprendizaje (subdimensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje). Por otro lado, respecto a la modificación encontramos que no ha habido ningún caso en el que puedan «distinguirse distintas posiciones sobre la posibilidad de transformación de las capacidades de aprendizaje» (López, Echeita y Martín, 2009, p. 487).

A esta tipología pertenecerían los dilemas 1, 2, 3 y 4 (mostrados en el Anexo 2). Todos los dilemas describen la condición y situación de un alumno con determinadas necesidades y su futuro académico, en el sentido de si debe continuar, por su condición, un año más en Educación Infantil o debería acudir a Educación Primaria como el resto de sus alumnos; aunque en casos más graves se encuentra la posibilidad de que no continúe en un centro ordinario y acuda a un Centro de Educación Especial Concretamente, en estos dilemas la solución fue que continuarán en Educación Primaria el próximo año escolar, a excepción del primer caso (dilema 1) que se decidió que el alumno continuase en Educación Infantil un año más, tal y como valoran algunos profesionales y su familia. Se puede observar como en todos los casos, las alternativas que se ofrecen se basan únicamente en ofrecer más valor a lo académico o a lo social y emocional; concretamente, en estos casos, se le ha aportado más valor, a excepción del primer caso, al ámbito social y emocional del estudiante al continuar con el resto de los compañeros. Por otro lado, a través de las alternativas, se visualiza como se tiene una concepción de que sus dificultades como estáticas, situacionales e interaccionista.

Respecto a los dilemas rescatados a raíz de las entrevistas, los más representativos de esta subdimensión se tratarían de los siguientes:

Un alumno con dificultades en el desarrollo intelectual no ha sido capaz de alcanzar los objetivos mínimos en cinco años, por lo que surgen diversos dilemas:

- a. Debe continuar en Educación Infantil un año más para alcanzar así los objetivos propuestos en el currículum de la etapa educativa.
- b. Debería pasar a Educación Primaria puesto que no continuaría con sus compañeros ni con su tutora.
- c. Da igual si continua en Educación Infantil o en Educación Primaria puesto que nunca alcanzará los objetivos mínimos.

Un alumno diagnosticado con TEA con seis años ya sabía leer y escribir, al igual que los compañeros de su edad, pero tenía un problema conductual por lo que surgieron las siguientes alternativas:

- a. Debería ir a Educación Infantil porque se adaptaría mejor.
- b. Debería continuar en Educación Primaria porque, por edad, no iba a estar bien adaptado con los otros niños ya que son más pequeñas. Además, él a nivel escolar tenía un mínimo de competencias adquiridas que sus compañeros aún no han alcanzado.
- c. Debería continuar en Educación Primaria porque el problema conductual se puede tratar en cualquier etapa.

Figura 4. Dilemas más representativos sobre la naturaleza de las diferencias.

Fuente: Propia.

- b. La respuesta educativa de centro a la diversidad del alumnado.

En relación a esta dimensión, encontramos una gran variedad de dilemas, concretamente los dilemas 5, 6, 7, 8, 9 y 10 (mostrados en el Anexo 2). Ha surgido, como mínimo, un dilema por cada subdimensión: cultura profesional, responsabilidad de los apoyos y adaptación de los métodos y objetivos. A excepción de la subdimensión organización social del aula.

Respecto a la cultura profesional, esta hace referencia a la concepción del profesorado y del especialista acerca de su trabajo con ANEAEs.

El único dilema presente en esta subdimensión se trataría del siguiente:

Cuando no tengo claro cómo actuar con algún Alumno con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo:

- a. Acudiría al servicio de orientación para que me indicase pautas de actuación puesto que ellos tienen mayor conocimiento.
- b. Trabajaría de forma conjunta con el servicio de orientación.

Figura 5. Dilema más representativo sobre la cultura profesional. Fuente: Propia.

En este caso, podemos observar como ambas alternativas hacen referencia a la cultura pseudo-colaborativa, donde observamos que hay un claro reparto de tareas y, además, una clara distinción de formación. Por otro lado, también hacen referencia a la cultura adhocrática ya que se busca trabajar con el alumno a través de una metodología colaborativa y coordinada.

Respecto a la responsabilidad de los apoyos, se hace referencia al compromiso que tienen los especialistas, principalmente PT, AL y orientador, a la hora de trabajar con un alumno.

En esta categoría únicamente ha surgido un dilema, concretamente el dilema 11 (mostrado en el Anexo 2). El dilema surgido no puede ser considerado un dilema representativo de esta categoría debido a que ninguna de las respuestas puede ser considerada totalmente inclusiva. Además, se trata de un caso excepcional. En este caso, la solución fue contratar a un agente externo, tal y como me comentó el entrevistado, se encontró que la persona que le tenía que orientar no disponía de tiempo para poder hacerlo. Me llama la atención que ante un caso de tal gravedad no se ofrezcan los suficientes recursos a las docentes y sea la familia quien tenga que contratar a una persona externa.

Finalmente, la adaptación de los métodos y objetivos es en la que se encuentran mayores controversias, esto puede ser debido a que la respuesta en Educación Infantil suele ser bastante flexible, por lo tanto, en ocasiones surgen dudas sobre si realizar una adaptación individual o realizar una metodología en la que realice

lo mismo que sus compañeros, pero adaptado a su nivel, sin la necesidad de etiquetarlo. Además, otros casos, suelen deberse a que los especialistas trabajan únicamente con los ANEAEs y realizan actividades diferentes a las de su grupo-clase, por lo que debe haber una adaptación por parte del docente para que el alumno realice las actividades con los mismos.

En el Anexo 2 se muestran los dilemas rescatados de la entrevista, concretamente se tratarían de los dilemas 7, 8, 9 y 10. Las soluciones llevadas a cabo en estos dilemas son muy variadas, pero, de forma general, se afirma que, en los tres primeros casos, no es necesario realizar ninguna Adaptación Curricular Individual significativa (ACI) ni que acuda a un centro de escolarización combinada. Esto es debido a que la metodología de Educación Infantil permite una adaptación y una flexibilidad para dar respuesta a las necesidades de cada niño. Por otro lado, en el décimo dilema, la respuesta fue aprovechar a realizar las actividades grupales y laboriosas cuando el alumno con necesidades se encuentra trabajando con el especialista. De esta forma, en ocasiones, hace crear unas diferencias entre sus compañeros y puede que no se sienta totalmente aceptado en el grupo. Por lo tanto, nos encontraríamos ante una respuesta totalmente segregadora en un aula e integradora por parte del centro escolar debido a que únicamente le permite estar en el centro, pero no se toman medidas para que éste participe de forma activa como el resto de los compañeros.

A continuación se encuentra el dilema más representativo de dicha subdimensión:

Cuando un estudiante requiere atención por parte de un especialista es necesario:

- a. Adaptar el horario para que participe en las mismas actividades que sus compañeros.
- b. Realizar las actividades más laboriosas y de gran grupo en este momento, puesto que cuando está en clase se generan grandes interrupciones, aunque le sea más beneficioso a él.

Figura 6. Dilema más representativo sobre la adaptación de los métodos y objetivos.

Fuente: Propia

- c. Las actitudes y valores educativos del profesorado.

En relación a este apartado únicamente hemos encontrado un único dilema que las docentes hayan vivenciado, el dilema número 11 (mostrado en el Anexo 2). Concretamente, este dilema estaría relacionado con la subdimensión denominada ideología educativa.

En el claustro, a comienzos de curso, se realiza una distribución del alumnado. En el centro educativo se realiza tanto en el último curso de Educación Infantil, como en 2º y 4º de Educación Primaria. Respecto a la distribución de estudiantes con discapacidad:

- a. Son los propios docentes quiénes elijan con qué alumnos trabajar.
- b. Acudirán a clase con los interinos o nuevos docentes.
- c. Se realizará de un modo distribuido y equilibrado, habiendo una colaboración entre docentes.

Figura 7. Dilema más representativo sobre las actitudes y valores educativos del profesorado. Fuente: Propia.

Finalmente, la solución que se le dio a este problema fue que serían los propios docentes quienes elijan con qué alumnos trabajar. A raíz de esto, suele suceder de manera habitual que los interinos son los tutores que más casos de ANEAEs tienen en sus aulas.

Este dilema se podría relacionar con el modelo de derechos, debido a que se debe asegurar que haya un trabajo de colaboración y reflexión, además de buscar que el abordaje no sea únicamente responsabilidad del tutor, sino una responsabilidad compartida por los distintos profesionales del centro educativo. De este modo, se facilitaría al alumnado una educación más inclusiva, en la que todo el profesorado participa. De este modo, además, los docentes sienten mayor seguridad debido a que, en ocasiones, hay pensamientos de inexperiencia acerca de las NEAE y, por esta razón, suele recaer la responsabilidad en los interinos o nuevos docentes o, en otros casos, en los especialistas de PT o AL.

Por otro lado, destacar que, a lo largo de las entrevistas, han surgidos diversos dilemas que no estarían inmersos en ninguna de las categorías establecidas por López, Echeita y Martín (2010). Se tratarían de los dilemas 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 y 22 (mostrados en el Anexo 2).

Estos dilemas se pueden agrupar en cinco clasificaciones: categorización del alumnado a través del diagnóstico, prioridad de atención, metodología en la resolución de problemas, tipología del apoyo y tipo de escolarización.

a. Categorización del alumnado a través del diagnóstico.

En esta subdimensión estarían presentes los dilemas 12, 13 y 14. Aunque, en primer lugar, se ve necesario incluir una definición de diagnóstico, el cual es definido por Gallego (2017) como:

el procedimiento por el cual se identifica una enfermedad, entidad nosológica, síndrome o cualquier estado patológico o de salud. Dicha identificación parte de una definición (por ejemplo: discapacidad intelectual) que explique de manera precisa el término de que se trate, estableciendo un significado y los límites del mismo. Esto es clave porque, como sabemos, la forma en que se define algo puede tener consecuencias importantes para la vida de una persona. (p. 5).

En ninguno de los dilemas expuestos en los anexos se llevó a cabo finalmente el diagnóstico puesto que la realización de un informe psicoeducativo conlleva

multitud de inconvenientes. De acuerdo con Gallego (2017) podemos observar los siguientes:

- Está basado en la generalidad, en lugar de la individualidad.
- Crea una tendencia a situarse en los puntos débiles del alumnado.
- Comprender la necesidad de manera reduccionista.
- Fomenta el etiquetaje con connotaciones peyorativas.

De acuerdo a esta categoría hemos seleccionado el dilema doceavo. Como se puede comprobar a continuación, en este dilema se ha añadido una alternativa más que no había surgido en la entrevista.

Un alumno a nivel conductual presenta características particulares (conductas estereotipadas y aislamiento) relacionadas con un TEA. Se decide comentarlo a su familia que se observaban particularidades y sería necesario conocer si en otro contexto también se dan y que deberían acudir al pediatra. Ambos, la familia y el pediatra afirman que es algo normal, que aún era pequeño. Ante esto surgieron los siguientes dilemas:

- a. Realizar un informe a pesar de las indicaciones del pediatra.
- b. Hacer caso tanto al pediatra como a la familia, y no realizar el informe.
- c. Observar cómo evolucionan las conductas y decir si realizarlo o no posteriormente.
- d. Derivarle a otro especialista para corroborar las indicaciones del pediatra.

Figura 8. Dilema más representativo sobre la categorización del alumnado a través de un diagnóstico. Fuente: Propia

- b. La prioridad de atención.

La prioridad de atención se refiere a los criterios que se utilizan para atender con anterioridad a unos u otros alumnos. Habitualmente, encontramos dos criterios: la edad y la necesidad. Respecto a la necesidad, se vería necesario realizar una

evaluación sobre la gravedad de los casos. Por otro lado, cuando se le ofrece prioridad a la edad, podemos encontrarnos ante dos situaciones:

- Cuando los especialistas hayan intervenido a todos los estudiantes de Educación Primaria, comenzarán a trabajar con los alumnos de Educación Infantil.
- Se dará prioridad a Educación Infantil con la finalidad de reducir los casos en Educación Primaria.

En el Anexo 2 encontramos los dilemas 15 y 16, pero, a continuación se muestra el dilema más representativo de los surgidos en las entrevistas:

Respecto a la atención a la diversidad en un centro educativo:

- a. Se le da más prioridad a paliar las desigualdades en Educación Primaria porque en Educación Infantil aún están en proceso de desarrollo y es precoz para intervenir.
- b. Se le da más prioridad a paliar las desigualdades desde pequeños, en Educación Infantil, puesto que así se reducirían los casos de alumnado con necesidades en Educación Primaria.

Figura 9. Dilema más representativo sobre la prioridad de atención. Fuente: Propia

- c. La metodología empleada en la resolución de problemas.

En relación a la metodología empleada en la resolución de problemas, es necesario remarcar que los dilemas y alternativas pertenecientes a esta categoría (dilemas 17 y 18 del Anexo 2) serían adecuados tanto para alumnos con NEAE como para aquellos que no tengan ninguna necesidad específica.

Como podemos observar a continuación, las alternativas sugeridas dependen de la tipología del caso, es decir, no existe una clasificación de las mismas.

Si tuviese un alumno que genere grandes momentos de disrupción en los momentos de grupo:

- a. Debería haber una persona de apoyo siempre con él, además de los distintos especialistas.
- b. Se buscaría controlar la situación a través de la prohibición de los desencadenantes de la conducta.
- c. Se buscaría intervenir la situación a través del control de los desencadenantes de la conducta.

En el aula tengo un alumno diagnosticado con TEA y que, además, está asociado a PICA. El material del que se alimenta se basa, principalmente, en el barro. Por lo que para controlarlo surgieron las siguientes alternativas:

- a. Únicamente se gestionarían los almuerzo que traen los alumnos al colegio para que no tenga hambre y así no se alimente de otros materiales.
- b. Estar continuamente pendiente de que no se alimente de materiales no comestibles, así como no situarlos al alcance de ningún niño.
- c. A través del dialogo, explicarle que no debe alimentarse de barro y, al entrar a clase, siempre sacudirse el barro de los zapatos con él. De tal manera se minimizaría el material a ingerir.

Figura 10. Dilemas más representativos sobre la metodología en la resolución de problemas. Fuente: Propia

- d. Tipología de apoyo educativo.

Esta problemática se trata de uno de los grandes dilemas que se encuentran en las escuelas respecto a atención a la diversidad. Las respuestas que se ofrecen suelen ser fundamentalmente dos: ofrecer el apoyo dentro del aula o fuera del aula. Tanto uno como el otro tiene sus beneficios y sus limitaciones.

En cuanto al apoyo dentro del aula, tal y como afirma Agelet, Bassedas y Comadevall (2009), esta tipología:

permite que dos profesores puedan tener un conocimiento compartido de un mismo grupo a fin de adecuar la programación y la metodología a las necesidades del grupo y también garantizar la atención personalizada...Es necesario identificar los momentos donde un segundo profesor trabaja en el aula”, “se requiere escoger los momentos de intervención y planificarlos conjuntamente estableciendo funciones complementarias entre los dos profesores, con un reparto establecido, pero no rígido, de las tareas que han de realizarse con los alumnos”. (p.18) (citado en Biedma y Moya, 2015, p.156)

Además, en relación con el alumno, el apoyo dentro del aula le permite estar más integrado y evitar la etiquetación puesto que no será el único que recibe atención. Mientras que, por otro lado, el apoyo fuera del aula favorece una atención más individualizada, evitando los distractores.

En el Anexo 2, aparecen los dilemas pertenecientes a esta categoría, concretamente se tratan de los dilemas 19, 20 y 21. Aunque, a continuación, se muestra el más representativo:

En el aula hay un alumno con problemas de audición, por lo que es necesario que la clase este en silencio. El alumno suele trabajar con un especialista, por lo que la tutora sugiere ofrecer el apoyo fuera del aula. Frente a la negativa del especialista, la mejor decisión sería:

- a. Continuar realizando el trabajo con el resto de alumno, pese al ruido generado, mientras el especialista trabaja con el estudiante con problemas de audición.
- b. La tutora debe salir del aula, con la finalidad de ofrecer la mejores condiciones de aprendizaje para el alumno con problemas de audición.
- c. Buscar otra alternativa, puesto que la segunda es considera temporal-

Figura 11. Dilema más representativo sobre la tipología del apoyo. Fuente: Propia

Todas las docentes han coincidido en afirmar que el lugar donde se realice el apoyo dependerá de la gravedad o la tipología del caso, así como la atención que necesite. Aunque, priorizando el apoyo dentro del aula, si el caso lo permite, debido a los beneficios mencionados anteriormente.

e. Tipología de escolarización.

Otro dilema que en ocasiones suele surgir en un centro es el tipo de escolarización a la que deben acudir los ANEAEs. Principalmente, encontramos tres posibilidades: acudir a una escuela ordinaria, a un Centro de Educación Especial o realizar una escolarización combinada. Una escolarización combinada implica que el alumno será atendido en los dos centros, tanto en el centro ordinario como en el centro de educación especial.

Los padres de un alumno diagnosticado con un TEA solicitan la escolarización de su hijo en un centro ordinario. Ante la gravedad del alumno, el claustro sugiere las siguientes alternativas:

- a. Escolarizarle en un Centro de Educación Especial, puesto que será mejor atendido y de una forma individualizada.
- b. Realizar una escolarización combinada, yendo tres días al Centro de Educación Especial y dos días al centro ordinario.
- c. Acudir al centro ordinario, pese a la falta de recursos.

Figura 12. Dilema más representativo sobre el tipo de escolarización. Fuente: Propia

En este caso, la solución fue realizar una escolarización combinada. Esta opción suele ofrecerse cuando el centro no tiene los suficientes recursos, humanos o materiales, para atender las necesidades del alumno. Tal y como afirma García (2005) «se realiza para paliar por una parte la “segregación” de los Centros Específicos y, por otra, la falta de profesionales y tratamientos especializados de los Centros Ordinarios» (p. 99).

10. Conclusiones

Las principales conclusiones que podemos rescatar del presente proyecto es que nos ha permitido conocer cuáles son algunos de los dilemas que se encuentran en Educación Infantil. Como hemos podido observar, nos encontramos ante tres circunstancias:

- En Educación Infantil se vivencias muchos de los dilemas expuestos por López, Echeita y Martín (2010) que estaban concebidos, únicamente, para las etapas de Educación Primaria y Secundaria.
- En el cuestionario mencionado anteriormente, no aparecen otros dilemas que serían muy interesantes para conocer las concepciones acerca de atención a la diversidad.
- Hemos descubierto dilemas propios de la etapa que no nos encontramos en las etapas de Educación Primaria y Secundaria.

Por otro lado, se puede observar como en multitud de circunstancias relacionadas con la atención a la diversidad no se conoce realmente cómo enfrentarse a ellas. Por ello, surgen varias alternativas que, en muchas ocasiones, son totalmente opuestas. Como conclusión, podemos observar la necesidad del profesorado en una formación apropiada acerca de atender a la diversidad, así como la necesidad generar una respuesta unánime que favorezca la inclusión de los niños debido a que, en muchos casos, se prima la comodidad del docente, ante el beneficio del niño.

También, llama la atención que los dilemas, así como sus alternativas, únicamente se basan en la condición del alumnado, en lugar de describir o de tener en cuenta otras variables como serían el contexto familiar, social e incluso el contexto económico en el que el alumno está inmerso. A su vez, también es llamativo que, a la hora de realizar las entrevistas, muchas docentes en un primer momento afirmaban que no habían experimentado en ningún momento una situación dilemática. Esta situación puede deberse a varios motivos, por ejemplo, a una mirada limitada de la inclusión, a una falta de práctica reflexiva en su labor profesional o a la falta de tiempo que ofrece la metodología empleada en el trabajo (la entrevista) para repensar su práctica.

La principal limitación encontrada ha sido que se trata de una muestra no representativa puesto que únicamente han participado nueve docentes de un mismo centro educativo. A su vez, debido a la metodología utilizada, no se permite una generalización de los resultados, pero sí permite observar cuáles

son algunos de los dilemas que han vivenciado unas docentes de Educación Infantil en relación con atención a la diversidad. Una limitación que me he encontrado a la hora de realizar las entrevistas es que algunos participantes tenían poco bagaje profesional, lo cual significa que tenían poca experiencia en trabajar en centro educativos, y, por tanto, atendiendo a la diversidad.

El presente proyecto puede ofrecer futuras líneas de investigación, aunque, principalmente, encontramos tres destacables. Una de ellas se trataría de crear un instrumentos de dilemas para evaluar las concepciones docentes hacia la diversidad en relación a la etapa de Educación Infantil. La segunda línea de investigación estaría enfocada en describir la formación del docente acerca de las decisiones tomadas para trabajar con niños con NEAE. Finalmente, otra línea de investigación sería evaluar las decisiones realizadas en un centro en relación a las actuaciones relacionadas con atender a la diversidad.

11. Referencias bibliográficas

- Adame, V. (2015). *Actitudes del profesorado ante el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo* (Trabajo fin de grado). Recuperado de: [http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/3263/TFGUEX_2015_Adame_Sirgado.pdf?sequence=1&isAllowed=](http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/3263/TFGUEX_2015_Adame_Sirgado.pdf?sequence=1&isAllowed=1)
- Albert, M. J. (2007). Aspectos fundamentales sobre investigación. En M.J. Albert, *La investigación educativa. Claves teóricas* (pp. 23-31). Madrid: McGraw-Hill.
- Aleman, I. y Villuendas, M. (2004). Las Actitudes del profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11 (34), 183-215. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10503408>
- Azorín, C.A. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1050. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/51343>
- Barrio, J.L. (2008). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 13-31. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0909120013A/15360>
- Biedma, P.E. y Moya, A. (2015). La intervención del Profesorado de Apoyo a la Integración dentro del aula ordinaria en Huelva capital: Hacia una escuela inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. 8 (2), 153-170. Recuperado de: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/11105/La_intervencion_del_profesorado.pdf;sequence=2
- Campoy Aranda, T., & Gomes Araujo, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En A. Pantoja *Manual básico para la*

realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación (pp. 273-300)
Madrid: EOS.

Chiner, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. (Tesis doctoral). Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/las-percepciones-y-actitudes-del-profesorado-hacia-la-educacion-del-alumnado-con-necesidades-educativas-especiales-como-indicadores-del-uso-de-practicas-educativas-especiales/>

Coll, C. y Miras, M. (1999). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación* (V. 2, pp. 331-353). Madrid: Alianza Editorial.

Constitución Española, de 29 de diciembre, BOC núm. 223, pp. 29318 a 29420 (1978).

Contreras, J. (2002). Educar la mirada... y el oído: percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 61-65. Recuperado de: http://entreninos.org/wp-content/uploads/2017/06/articulo_educar_mirada_y_oido.pdf

Cortes, M.C. (2010). La inclusión educativa del alumnado: ventajas e inconvenientes. *Innovación y experiencias educativas*, 27, pp. 1-8. Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_27/MARIA_CRISTINA_CORTES_ARIZA_02.pdf

Decreto 78/2019, de 24 de mayo, de ordenación de la atención a la diversidad en los centros públicos y privados concertados que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria, núm. 195, de 3 de mayo de 2019.

Decreto 98/2005, de 18 de agosto, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria, núm. 165, de 29 de agosto de 2005.

Echeita, G. et al (2004). Educar sin excluir. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 50-53. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/33446493/Educar-sin-excluir>

Espinosa, J. y Valdebenito, V. (2016). Explorar las Concepciones de los Docentes respecto al Proceso de Educación Inclusiva para la Mejora Institucional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (1), 195-213. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art10.pdf>

Gallego, T. (2017). Apuntes Fundamentos Pedagógicos de Atención a la Diversidad. Material no publicado.

García, C. (2005). Escolarización combinada: ¿una apuesta para paliar las deficiencias del sistema? *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, 21, 97-110. Recuperado de: <https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7787/33194853.pdf?sequence=1>

González, M.P. (1999). De las diferencias individuales a las dificultades de aprendizaje. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 3 (4), pp. 129 – 136. Recuperado de: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6698/RGP_4-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y

González, R., Medina, M. y Domínguez, M. (2016). Ventajas del tratamiento inclusivo de la diversidad: perspectivas de los principales agentes encargados de su desarrollo. *Enseñanza & Teaching*, 34 (2), pp. 131-148. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/et2016342131148/16091>

- González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D.A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v21n2/0123-1294-eded-21-02-00200.pdf>
- Haya, I. y Rojas, S. (2016). Una mirada incluyente hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9 (2), 155-170. Recuperado de: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/277>
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P., Méndez, S., y Mendoza, C. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México, D.F: McGraw-Hill Education.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, núm. 187, de 6 de agosto de 1970.
- Ley de Cantabria 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria, núm. 251, de 30 de diciembre de 2008.
- Ley Orgánica de Educación, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- López, M., Echeita, G., y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4), 486-496. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/233898282_Concepciones_sobre_el_proceso_de_inclusion_educativa_de_alumnos_con_discapacidad_intelectual_en_la_educacion_secundaria_obligatoria

- López, M., Echeita, G., y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), pp. 155-176. Recuperado de: http://aulavirtual.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/16975/mod_resource/content/1/lopez%20echeita%20y%20otro%20dilemas%20en%20procesos%20de%20inclusion.pdf
- Manzano, D. (2016). Intervención educativa en Educación Infantil en el contexto de la legislación escolar (Tesis doctoral). Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-Educac-Dmanzano/MANZANO_ARAGUEZ_Desiree_Tesis.pdf
- Marchesi, A. (28 de noviembre de 1995). Ideología y educación. El país. Recuperado de: https://elpais.com/diario/1995/11/28/sociedad/817513223_850215.html
- Pantoja, A. (2009). ¿Cómo iniciar el proyecto? Punto de partida. En A. Pantoja, *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (p. 18). Madrid: EOS
- Parrilla, M.A. (2002). Acerca del origen y sentido de la Educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11-29. Recuperado de: [http://www.altascapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas\(2002\).pdf](http://www.altascapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas(2002).pdf)
- Pérez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial. Boletín Oficial del Estado, núm. 65, de 16 de marzo de 1985.
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Boletín Oficial del Estado, núm. 131, de 2 de junio de 1995.

Rojas, S. (2017). Apuntes Fundamentos Pedagógicos de Atención a la Diversidad. Material no publicado.

Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, N° extraordinario, 117-137. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2012/re201205.pdf?documentId=0901e72b81426f62>

Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., & Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La investigación Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*. Recuperado de: <http://www.exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXT0%207.pdf>

Slee, R. (2001). Inclusion in practice: does practice make perfect? *Educational Review*, 53 (2), 113-123.

Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa? *Temáticos Escuela*, 13, 4-6.

Toboso, M. et al (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6 (1), 279-294. Recuperado de: <https://www.intersticios.es/article/view/10048/6917>

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Verdugo, M.A. (2003). *De la segregación a la inclusión escolar*. Educar para la vida. Recuperado de: <https://campus.usal.es/~inico/publicaciones/segregacion.pdf.pdf>

Anexo 1. Recogida de información del investigado.

<p>Edad</p> <p><input type="checkbox"/> < 30 <input type="checkbox"/> 51-60</p> <p><input type="checkbox"/> 31-40 <input type="checkbox"/> > 60</p> <p><input type="checkbox"/> 41-50</p>	<p>Sexo</p> <p><input type="checkbox"/> Mujer</p> <p><input type="checkbox"/> Hombre</p>
<p>Años de experiencia docente:</p> <p><input type="checkbox"/> < 5</p> <p><input type="checkbox"/> 6-10</p> <p><input type="checkbox"/> 11-20</p> <p><input type="checkbox"/> 21-30</p> <p><input type="checkbox"/> > 30</p>	<p>Perfil profesional que desempeña actualmente:</p> <p><input type="checkbox"/> Primer ciclo (0-3 años)</p> <p><input type="checkbox"/> Segundo ciclo (3-6)</p> <p><input type="checkbox"/> Especialista en Audición y Lenguaje</p> <p><input type="checkbox"/> Especialista en Pedagogía Terapéutica</p> <p><input type="checkbox"/> Apoyo educativo</p>
<p>Mantiene algún tipo de contacto con personas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo:</p> <p><input type="checkbox"/> Si</p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p>En caso afirmativo:</p> <p>Razones del contacto:</p> <p><input type="checkbox"/> Familiar <input type="checkbox"/> Ocio o amistad</p> <p><input type="checkbox"/> Laboral <input type="checkbox"/> Otras razones</p> <p><input type="checkbox"/> Asistencial</p>	<p>Frecuencia del contacto:</p> <p><input type="checkbox"/> Todos los días</p> <p><input type="checkbox"/> Varias veces por semana</p> <p><input type="checkbox"/> Varias veces al mes</p> <p><input type="checkbox"/> Menos de una vez al mes</p> <p>Tipo de necesidad:</p> <p><input type="checkbox"/> Física <input type="checkbox"/> Mental</p> <p><input type="checkbox"/> Auditiva <input type="checkbox"/> Múltiple</p> <p><input type="checkbox"/> Visual</p> <p><input type="checkbox"/> Intelectual</p>
<p>Necesidades con las que ha trabajado:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

Anexo 2. Dilemas vivenciados por los docentes.

1. En el aula hay un alumno diagnóstico con el Síndrome de Angelman, también conocido como «falsa felicidad». Es un síndrome poco estudiado, por lo que cognitivamente no se conoce cómo afecta. El alumno no alcanza los objetivos mínimos establecidos en el currículo, entonces surgen las siguientes alternativas cuando llegue a cinco años:

- a. Se quedará en Educación infantil, tal y como afirman algunos docentes y su familia, teniendo en cuenta que no será capaz de alcanzar los objetivos con un año más.
- b. Se quedará en Educación Infantil, puesto que es una metodología que la permitirá avanzar mejor que la metodología de Educación Primaria.
- c. Continuará con el resto de los compañeros, yendo a primero de Educación Primaria, teniendo en cuenta que no parece que sea capaz de alcanzar los objetivos en ningún momento.

2. Un alumno con dificultades en el desarrollo intelectual no ha sido capaz de alcanzar los objetivos mínimos en cinco años, por lo que surgen diversos dilemas:

- a. Debe continuar en Educación Infantil un año más para alcanzar así los objetivos.
- b. Debería pasar a Educación Primaria puesto que no continuaría con sus compañeros ni con su tutora.
- c. Da igual si continua en Educación Infantil o en Educación Primaria puesto que nunca alcanzará los objetivos mínimos.

3. Un alumno diagnosticado con TEA con seis años ya sabía leer y escribir, al igual que los compañeros de su edad, pero tenía un problema conductual por lo que surgieron las siguientes alternativas:

- a. Debería ir a Educación Infantil porque se adaptaría mejor.
- b. Debería continuar en Educación Primaria porque, por edad, no iba a estar bien adaptado con los otros niños ya que son más pequeñas.

Además, él a nivel escolar tenía un mínimo de competencias adquiridas.

- c. Debería continuar en Educación Primaria porque el problema conductual se puede tratar en cualquier etapa.
4. Cuando un alumno encuentra una dificultad para alcanzar los objetivos mínimos establecidos por el currículo, en el claustro surgen diversas alternativas:
- a. Repetir Educación Infantil.
 - b. Pasar a Educación Primaria pese a sus dificultades.
 - c. Ir a un Centro de Educación Especial si el caso es muy grave
5. Cuando no tengo claro cómo actuar con algún Alumno con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo:
- a. Acudiría al servicio de orientación para que me indicase pautas de actuación puesto que ellos tienen mayor conocimiento.
 - b. Trabajaría de forma conjunta con el servicio de orientación.
6. Ante un alumno con TEA y la falta de recursos humanos para atender sus necesidades, las alternativa que surgieron fueron las siguientes:
- a. Continuar esperando hasta que el orientador tuviese tiempo para trabajar con él.
 - b. La familia propuso contratar un agente externo, perteneciente a una asociación, para acompañarle durante la jornada.
 - c. c. Mejorar mi formación para lograr dar una respuesta más adecuada al alumno.
7. Cuando tienes un alumno con altas capacidades intelectuales en el aula, las formas de trabajar con él se ajustarían más a:
- a. Le dejaría hacer acorde a su ritmo puesto a que es pequeño para considerar que es sobredotado.
 - b. Realizar una ACI, valorando los intereses, motivaciones y expectativa del alumno

- c. Realizar actividades que promuevan su creatividad a través de la investigación y profundización.
8. Cuando encontramos que un alumno encuentra diversas dificultades, surge la idea de realizar una ACI, surgen diversas discrepancias ya que algunos docentes opinan que:
- a. No es necesario puesto que en Educación Infantil favorece la adaptación a los ritmos de cada alumno y, además, aun es pequeño para conocer si realmente tiene alguna necesidad.
 - b. Es necesario ya que permitirá al docente concretar la respuesta educativa.
9. En el aula hay un alumno con parálisis cerebral, el alumno tiene diversas limitaciones motrices, pero cognitivamente es bastante normalizado. Por lo tanto, surgen diversas alternativas para trabajar con él:
- a. Realizar las mismas actividad que el resto de los estudiantes a través de franelogramas, exceptuando las actividades de índole artística.
 - b. Acudir a un centro de escolarización combinada.
10. Cuando un alumno requiere atención por parte de un especialista es necesario:
- a. Adaptar el horario para que participe en las mismas actividades que sus compañeros.
 - b. Realizar las actividades más laboriosas y de gran grupo en este momento, puesto que cuando está en clase se generan grandes disrupciones, aunque le sea más beneficioso a él.
11. En el claustro, a comienzos de curso, se realiza una distribución del alumnado. En el centro educativo se realiza tanto en el último curso de Educación Infantil, como en 2º y 4º de Educación Primaria. Respecto a la distribución de estudiantes con discapacidad:
- a. Son los propios docentes quiénes elijan con qué estudiantes trabajar.

- b. Acudirán a clase con los interinos o nuevos docentes.
- c. Se realizará de modo aleatorio, habiendo en ambas clases un equilibrio de alumnado con necesidades.

12. Un alumno a nivel conductual presenta características particulares (conductas estereotipadas y aislamiento) relacionadas con un TEA. Se decide comentarlo a su familia (su madre es docente) que se observaban particularidades y sería necesario conocer si en otro contexto también se dan y que deberían acudir al pediatra. Ambos, la familia y el pediatra afirman que es algo normal, que aún era pequeño. Ante esto surgieron los siguientes dilemas:

- a. Realizar un informe a pesar de las indicaciones del pediatra.
- b. Hacer caso tanto al pediatra como a la familia, y no realizar el informe.
- c. Observar cómo evolucionan las conductas y decir si realizarlo o no posteriormente

13. Al observar las dificultades de un alumno y no saber realmente qué es lo que tiene, surgen las siguientes alternativas:

- a. Hacerle un informe psicopedagógico para poder ajustar la intervención.
- b. No hacerle un informe psicopedagógico puesto que es pequeño.
- c. Lo comento en la sesión de evaluación para que me aconsejen.

14. En el aula hay un alumno que aprende por sí mismo, de forma autodidacta y tiene una capacidad muy elevada. El docente, ante esta situación, sugiere las siguientes alternativas:

- a. Diagnosticarle y realizar un informe psicoeducativo, poniéndole una etiqueta, para realizar una intervención ajustada a sus capacidades.
- b. No diagnosticarle ni realizar un informe psicoeducativo puesto que Educación Infantil permite dar respuesta a lo que necesita, adaptar a su ritmo, ...

- c. No diagnosticarle ni realizar un informe psicoeducativo momentáneamente. Posteriormente, en Educación Primaria, observar cómo va evolucionando y reflexionar nuevamente sobre este conflicto.
15. Respecto a la atención a la diversidad en un centro educativo:
- a. Se le da más prioridad a paliar las desigualdades en Educación Primaria porque en Educación Infantil aún están en proceso de desarrollo y es precoz para intervenir.
 - b. Si palias el problema desde pequeños, en Educación Infantil, en Educación Primaria se reducirían los casos de alumnado con necesidades.
16. Respecto a la atención a la diversidad se le suele dar prioridad a Educación Primaria. A raíz de esto, surgen las siguientes teorías:
- a. Educación Infantil permite trabajar más la individualidad que Educación Primaria.
 - b. En Educación Infantil no surgen tantos problemas como en Educación Primaria.
 - c. En Educación Primaria no se les deja ser tan diferentes.
17. Si tuviese un alumno que genere grandes momentos de disrupción en los momentos de grupo:
- a. Debería haber una persona de apoyo siempre con él, además de los distintos especialistas.
 - b. Se buscaría controlar la situación a través de la prohibición de los desencadenantes de la conducta.
 - c. Se buscaría intervenir la situación a través del control de los desencadenantes de la conducta.
18. En el aula tengo un alumno diagnosticado con TEA y que, además, está asociado a PICA. El material del que se alimenta se basa, principalmente, en el barro. Por lo que para controlarlo surgieron las siguientes alternativas:

- a. Únicamente se gestionarían los almuerzo que traen los estudiantes al colegio para que no tenga hambre y así no se alimente de otros materiales.
- b. Estar continuamente pendiente de que no se alimente de materiales no comestibles, así como no situarlos al alcance de ningún niño.
- c. A través del dialogo, explicarle que no debe alimentarse de barro y, al entrar a clase, siempre sacudirse el barro de los zapatos con él. De tal manera se minimizaría el material a ingerir.

19. En el aula hay un alumno con problemas de audición, por lo que es necesario que la clase este en silencio. El alumno suele trabajar con un especialista, por lo que la tutora sugiere ofrecer el apoyo fuera del aula. Frente a la negativa del especialista, la mejor decisión sería:

- a. Continuar realizando el trabajo con el resto de alumno, pese al ruido generado.
- b. La tutora debe salir del aula, con la finalidad de ofrecer la mejores condiciones de aprendizaje para el alumno con problemas de audición.
- c. Buscar otra alternativa, puesto que la segunda es considera temporal

20. Cuando un alumno necesita recibir apoyo por parte del especialista de Pedagogía Terapéutica o de Audición y Lenguaje, este apoyo se ofrecerá:

- a. Dentro del aula
- b. Fuera del aula.
- c. Dependiendo del caso y la atención que necesite.

21. En Educación Infantil para trabajar con estudiantes que tengan algún tipo de necesidad en Educación Infantil:

- a. El apoyo se ofrecerá dentro del aula, pues es más beneficioso para el niño.
- b. El apoyo se ofrecerá fuera del aula, puesto que puede generar cierto caos en el aula y así permite una mejor atención.

- c. El apoyo se ofrecerá dentro del aula, pues en el centro educativo no hay un espacio donde poder ofrecer un apoyo fuera del aula.

22. Los padres de un alumno diagnosticado con un TEA que requiere diversos niveles de apoyo solicitan la escolarización de su hijo en un centro ordinario. Ante la gravedad del alumno, el claustro sugiere las siguientes alternativas:

- a. Escolarizarle en un Centro de Educación Especial, puesto que será mejor atendido y de una forma individualizada.
- b. Realizar una escolarización combinada, yendo tres días al Centro de Educación Especial y dos días al centro ordinario.
- c. Realizar lo propuesto por los padres, pese a la falta de recursos.